

ティーム・ティーチング(TT)の形態と複数(担任・加配)教師の P-M 指導類型が学校モラル及び学力成就値に及ぼす効果

佐藤静一・坂田昭裕*

Effects of Types of Team Teaching and Home Room / Cooperative Teachers' P-M Leadership Patterns on School Morale and Pupil Achievement

Seiichi SATO and Akihiro SAKATA

(Received September 1, 1998)

The present study analyzed the effects of different team-teaching types and the P-M leadership patterns of a home room and a cooperative teachers on school morale and pupils' achievement in the team-taught arithmetic classes. The subjects were six classes of fifth and sixth grade public elementary school pupils (average 34 pupils per class, a total of 205 pupils). To these classes, the home room teacher (T1) and the cooperative teacher (T2) team-taught arithmetic for one year. As to the types of team-teaching, three of these classes were given the "whole class-individualized" instruction (TTⁱ). The remaining three classes were taught not only by the TTⁱ instruction pattern but also by the proficiency group instruction, divided into two groups (TT^g). Our main findings were as follows: 1. In TT^g, the PM pattern was more frequently found with T1, and PM and the M more frequently with T2, while in TTⁱ, the pm pattern was found more frequently with T1, and the pm more frequently with T2. 2. School morale and the achievement level of arithmetic were generally higher in TT^g than in TTⁱ. They were generally higher in the leadership patterns of PM and M than in those of P and pm.

Key words : team-teaching, teacher's leadership, P-M leadership theory

問 題

本研究は、某公立小学校で1年間にわたって行われた、算数に関するティーム・ティーチング(TT)の形態と複数(学級担任・加配)教師の指導類型の関係、ならびに学校モラル及び学力成就値(算数)に及ぼす効果について分析したものである。

文部省の第6次公立義務教育諸学校教職員配置改善計画(1993)の実施に基づき全国的に小・中学校において加配教師との協同によるティーム・ティーチング(TT)が始まって6年目が経過した。これは、個別指導やグループ指導を充実するTTを導入するなど、学校において分かりやすく楽しい授業が行えるよう指導方法の工夫改善に関する教職員配置の改善を図ったものである。今回のTTは、昭和40年代以来の二度目のブームを迎えているといわれる。神山(1994)は、昭和40年代におけるTTの実践を促した要因は、当時の教員不足や質の低下、教育の現代化によるカリキュラム改革の影響、技術革新に伴う教育機器の導入、学校教育の合理化、効率化で

* 玉名郡倍明町立睦合小学校

あったとされている。これに対し、今回の改善計画は、「臨教審答申等における個性尊重の必要性、それらを受けた新学習指導要領の趣旨を踏まえ、個に応じた多様な教育を展開することができる教職員配置をする」というものである。その中でも、「指導方法の工夫等の個に応じた教育の展開」についての増員（小・中学校あわせて16,571人）がその主なもので、その中心的なものがTTの導入等（小学校8,441人、中学校5,856人、計14,297人）によるものである。このTTの導入は、新指導要領の総則で述べられている、「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図るとともに、基礎的基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす教育の充実を図る」ことを重視する教育への質的な改善を具体的に行うことが、その狙いとなっている。（なお、この第6次教職員定数改善計画は、当初の予定だと平成10年度までの6年間であったが、財政構造改革の推進に関する特別措置法（平成9年法律第109号）により、平成12年度まで延長されることとなった（平成9年12月公布））。

ところで、今日のわが国におけるTTの問題点について、下村（1995）は、次のように述べている。現在進められている教授組織の改革は、TTを含めて、昭和40年代のものと比べてさして新味がなく、当時の実践をなぞるに過ぎないという面が多い。しかも、率直に言って、そのころのような熱気が感じられない。TTが「個に応じた多様な教育の展開」のためにどれだけ有効であるかを、現場教師が実感しない限り、せっかくの「二度目のブーム」も案外底が浅いものではないかという懸念をぬぐえない。再び脚光を浴びたTTが学習指導要領の改訂や教職員配置改善計画に触発された一時の流行に終わることのないよう、地道な実践に期待したい、と。

このような指摘がなされる背景には、1つには学級単位で1人の教師による「一斉授業」（非TT）に対する、TTの効果性（妥当性）が保証されていないところにある。例えば、加藤（1991）は、加配教師との協同によるTTが行われている小学校5校（14学級、520名）、中学校3校（11学級、413名）を対象に、「実験群」（TT）と「対照群」について比較研究を行っている。「実験群」は加配教師とのTTが「完全習得学習」による指導展開内で主に個別指導の部分で行われる学級（小学校9学級、337名、中学校7学級、261名）、一方「対照群」は、従来通りの1人教師による一斉授業を行う学級（小学校5学級、183名、中学校4学級、152名）であった。「完全習得学習」とは、初め一斉指導を行って、次についてこれなかった子どもたちに個別指導を行う授業展開で、通常20分程度を一斉と個別指導のそれぞれに当ててもので、一斉指導補足モデルとも称される。対象学年は、小学校5年生、中学校は2年生で、実施教科（単元）は算数（百分率）、数学（平行四辺形）が選ばれ、指導単元内容に関するテストとアンケート調査が事前・事後に行われた。その結果、小・中学校ともに、また児童・生徒のIQ上、中、下別にみた指導単元内容のテスト得点結果に「実験群」と「対照群」間に何れも有意差が見出されなかった。但し、アンケートの結果では、小学校においては、「興味・関心・意欲」「関心性」「個別学習の機会」、中学校においては「個別学習の機会」の項目において「実験群」において高くなる（望ましい）結果を示した。このように、TTに対する児童・生徒の興味や関心など情意面での優位性はある程度示されたものの、単元内容の習得の面ではTTの効果性は示されなかったのである。

勿論、TTの有効性を単元内容の習得の面で部分的に示した研究（加藤、1993）もある。加藤は、小学校14校、中学校11校、実施単元は、小学校4年の算数「面積」（実験群421名、対照群426名、計847名）と5年「分数」（実験群216名、対照群245名、計461名）、中学1年英語「時刻・年齢をたずねる」（実験群422名、対照群543名、計965名）、中学2年数学「一次関数」（実験群375名、対照群343名、計718名）について分析を行っている。その結果、まず、テストの結果（全体の平均点）では、中学2年数学では有意差がなかったものの、他の学年・教科においては

「実験群」において高かった。有意差が見出された結果を学力レベルでみると、学力上位群では有意差をもって「実験群」が高く、学力中位群では5年算数、中学1年英語で「実験群」が高くなっている。但し、学力中位群の小学4年算数では有意差が見出されなかった。学力下位群では、中学1年英語において「実験群」が高かったものの、他の小学4年、5年の算数では何れも有意差が見出されなかった。即ち、TTの有効性は学力上位、中位、下位となるにつれて低下する傾向を示している。

このように、単元内容の習得の面での「完全習得学習」の十分な有効性が、特に学力中位、下位群において必ずしも示されなかったことは、TTの全体の流れの中での複数教師による個別指導のあり方について検討してみる必要があるであろう。今日数多くのTTの実践での一般的モデルとなっている一斉指導補足モデル「完全習得学習」(加藤, 1998)は、複数の教師のうち1名が最初に一斉指導(授業)を行った後、同一教室内で複数の教師により個別指導が行われるものである。当然、一斉指導(授業)と個別指導とは相互補完的な関係にあり、両者がシステムとして機能しなければTTの効果性は期待できないであろう。例えば、最初の一斉指導(授業)の理解のあり方によっては、内容を伴わない形だけの個別指導にもなりかねない。但し、このことは「完全習得学習」の場合にのみ当てはまるのではなく、「一斉授業」についてもいえることである。また、「完全習得学習」と「一斉授業」は、指導者が複数であるか1人であるかの違いはあっても、基本的には同一集団(学級)内で授業が展開するという点では同じである。こうした点を踏まえると、先の加藤(1993)の研究で、学力上、中、下位群となるにつれてTTの効果性が低下したのも頷ける結果といえなくもない。

では、こうした問題を克服するためのTTの指導形態は考えられないであろうか。それには、関連した内容に関する授業を、複数の集団で行う複線型の指導体制にすることであろう。例えば、一斉指導補足モデル「完全習得学習」に加えて、習熟度別に分けた2集団(乃至3集団)に対し、複数の教師がそれぞれ一斉授業(習熟度別集団に即応した)を行う機会を單元ごとに柔軟に設けることであろう。この習熟度別の授業は、加藤(1994)が挙げている10個の学習モデル(「完全習得学習」も含まれる)の中の1つで、類型別グループモデル「到達度別学習」に相当するものである。ただ、この習熟度別指導は、児童・生徒間に差別感を生じやすく、その導入に当たっては慎重を期す必要があるであろう。加藤は、この点について、習熟度別グループを固定せず、一時的な編成をすること、短期のサイクルで編成替えを行うなどの配慮が必要であるとしている。そして、学期末の「復習」の單元などでは、思い切ってこのモデルを採用し、徹底して指導することも考えられるとしている。また、下村(1997)は、学習集団を固定せず、教科を限り、特定の單元・教材についての習熟度別編成には比較的抵抗が少ないと述べている。こうした点を考慮した上で、「完全習得学習」に、「習熟度別グループ学習」を適宜組み合わせた指導体制は、授業過程での教師と児童・生徒関係を、より活性化し、きめ細かなものにするであろう。これを、リーダーシップP-M理論(三隅, 1984)との関連で考察するならば、複数教師のそれぞれのP、M機能(行動)が強化され、被指導者によるP、M機能(行動)の認知(評価)は高くなるであろう。

本研究は、某公立小学校で算数に関して1年間にわたって行われた、TTの形態(「完全習得学習」(TT¹型)、及び「完全習得学習」と「習熟度別グループ学習」を組み合わせた(TT²型))と、複数(担任・加配)教師のP-M指導類型の関係、ならびに学校モラル及び学力成就値(算数)に及ぼす効果について分析したものである。仮説は次の通りである。1. 「TT²型」指導では、担任及び加配教師の指導類型として、PM型、M型が、一方、「TT¹型」指導では、P型、pm型が多く出現するであろう。2. 学校モラル及び学力成就値は、担任及び加配教師の指導類型PM型

又はM型の下で、P型ないしpm型でよりも高いであろう。3. 学校モラル及び学力成就値は、上記仮説1、2との関連で、「TT^{II}型」指導の下で、「TT^I型」指導下でよりも高いであろう。

方法

調査対象及びTTの形態

公立小学校4年生4学級、5年生2学級の6学級（1学級平均34名で計205名）である。これらの学級は、平成5年4月から平成6年の3月にかけて、学級担任（T1）と加配教師（T2）の2名によるTT（算数）が行われた。TTの形態として、TT^I型と、TT^I型に加えて「習熟度別グループ学習」指導を行う（TT^{II}型）とが設定された。TT^I型指導は、単元の全時間において同一教室内で、最初に学級担任かまたは加配教師が斉指導（授業）を行った後、2名の教師で10～15分の個別指導を行う形態である。一方、TT^{II}型は、単元の初めの数時間をTT^I型で行った後、後半の授業時間では、習熟度別の2集団（促進児群、遅進児群）を編成し、学級担任と加配教師が別々の教室でそれぞれ斉指導（授業）を行う形態である。なお、促進児、遅進児群は、固定されたものではなく、単元毎に柔軟に編成されるものである。遅進児の人数は平均10名前後である。なお各学級全てのTTに関わる加配教師は算数・数学を専門とする1名の教師である。表1は、各調査対象学級で行われたTTの形態及び算数の指導総時数に占めるTT時数の割合、担当者及び担当時数の割合等について示したものである。

表1 TTの形態と調査対象学級

TTの形態	学級(学年)人数	「完全習得学習」の有無 (TT総時間に占める割合) <一斉指導(授業)担当者>	「習熟度別Gr学習」の有無 (TT総時間に占める割合) <促進児・遅進児担当者>	TT実施期間 (総時間)
「TT ^I 型」	1(4年) n=37	○	×	1年間(175時間)
	2(4年) n=35	○	×	1年間(175時間)
	3(5年) n=32	○	×	3学期(約50時間)
「TT ^{II} 型」	4(4年) n=36	○(70%) <加配(100%)>	○(30%) <担任・加配>	1年間(175時間)
	5(4年) n=34	○(40%) <担任(80%)>	○(60%) <加配・担任>	1年間(175時間)
	6(5年) n=31	○(50%) <加配(100%)>	○(50%) <担任・加配>	1年間(175時間)

調査項目

1. 学級担任教師(T1)及び加配教師(T2)の指導行動

まず学級担任教師の指導行動は、三隅・吉崎・篠原(1977)、三隅・矢守(1989)らが作成した小・中学校における学級担任教師及び教科担任教師のP-M指導行動項目を参考に、授業中の指導行動項目を新たに加えた次の30問により測定された。また、加配教師の指導行動については、学級担任教師の指導行動項目30問のうち、特に授業での指導行動項目(*を付した)15問により測定された。

学級担任教師の指導行動項目(30問)は次の通りである。

- Q1 (あなたの担任の先生は) みんなと遊んでくださいますか
- Q2 名札・はんかちなど細(こま)かいことに注意されますか
- Q3 きまりを守ることにきびしく言われますか

- Q4 何か困ったことがあるとき、相談（そうだん）にのってくださいますか
Q5 物（もの）を大切（たいせつ）に使うように言われますか
Q6 あなたが話したいことを聞いてくださいますか
Q7 あなたたちの机の中の整理（せいり）やかばんの整とん、ほうしのおき方などを注意されますか
Q8 わからないことを人にたずねたり、自分で調べたりするように言われますか
Q9 あなたがまちがったことをしたとき、すぐしからしないで、なぜしたかを聞いてくださいますか
Q10 学級のみんなが、仲よくするように言われますか
Q11 自分の考えをはっきり言うように言われますか
Q12 あなたの気持ちをわかってくださいますか
Q13 あなたと同じ気持ちになって、なんでも一緒に考えてくださいますか
Q14 予習（よしゅう）や復習（ふくしゅう）をきちんとするように言われますか
Q15 勉強道具などの忘れものをしたとき、注意されますか
Q16* 勉強がよくわかるように説明（せつめい）されますか
Q17* 勉強のし方がよくわかるように教えてください
Q18* 学習中、机の間をまわって、ひとりひとりに教えてください
Q19* 授業中、おしゃべりや手遊（てあそ）びを注意されますか
Q20* まちがった答えを言ったとき、どのようにまちがっているかを教えてください
Q21* 質問に答えられないようなとき、ヒントを与えてくださいますか
Q22* 授業中、教室全体のさわがしさをきびしく注意されますか
Q23* 授業中、態度（たいど）のふまじめさをきびしく注意されますか
Q24* 授業中、授業に集中（しゅうちゅう）していないとききびしく注意されますか
Q25* 教科書以外にプリントなどの教材（きょうざい）を使って授業を進められますか
Q26* 板書（ばんしょ）したことをきちんとノートするように言われますか
Q27* 教科書や参考書（さんこうしょ）を読むとき、だいじなところに線（せん）を引いたり、四角（しかく）でかこんだりするように言われますか
Q28* 文章（ぶんしょう）を読むとき、何が書いてあるかよくわかるまで何回（なんかい）でもくり返して読むように言われますか
Q29* だれかがまちがった答えを言ったとき、笑ったり、からかったりしないように言われますか
Q30* 問題が解けないようなばあい、先生ははげまして、元気づけてくださいますか
上記の指導項目のうち、*印を付した Q16 から Q30 の 15 問を、加配教師の指導行動測定項目とした。なお、以上の各質問には、5 段階の選択肢（5. 非常に～である、から 1. 全然（全く）～でない）が設けられた。

2. 学校モラル

学校モラルは、これまでの研究（三隅・吉崎・篠原，1977；佐藤，1993；佐藤・服部，1993）を参考に、次の 20 項目により測定された。

- Q1 （あなたは）いつも一生けんめい勉強していますか
Q2 勉強がおもしろいと思いますか
Q3 授業中すすんで手をあげますか

- Q4 授業は楽しいですか
 Q5 もっと努力して勉強しようと思えますか
 Q6 学級の人たちは、協力的で助け合っていると思えますか
 Q7 学級は掃除をみんな一生けんめいしていますか
 Q8 あなたの学級はよくまとまっていると思えますか
 Q9 学級はみんなで決めた学級のめあてを守っていますか
 Q10 学級は、日直や係りの仕事をみんな一生けんめいしますか
 Q11 学級は、学級会で意見が出しやすいですか
 Q12 学校がいやになることがありますか
 Q13 学校を休みたくなることがありますか
 Q14 学校に行くのが楽しいですか
 Q15 授業中に勉強がわからなくなることがありますか
 Q16 勉強に対してやる気がなくなることがありますか
 Q17 勉強は、難しいばかりで、おもしろくないと思えますか
 Q18 学級会での話し合いはうまくいっていると思えますか
 Q19 学級では、みんなで助け合って勉強していますか
 Q20 学級では、友だちがこまっているときには助け合いますか

以上の各質問には、5段階の選択肢（5.非常に～である、から1.全然（全く）～でない）が設けられた。

標準学力検査（算数）

標準学力検査（算数）は、1年間のTT（算数）終了後の平成6年2月に実施された。

調査期日及び調査方法

平成6年3月末、調査は加配教師によって集合調査法で行われた。

結果及び考察

1. 学級担任教師（T1）のP-M指導行動に関する因子分析の結果

表2は、学級担任教師のP-M指導行動に関する因子分析の結果を示したものである。なお、因子分析は、後述する「加配教師の指導行動」及び「学校モラル」の場合も同様、主因子法によって因子を抽出した後バリマックス回転を施す手法を用いた。1つの因子に.470以上の因子負荷量を示し、他の因子が.470未満の因子負荷量を示す項目を基に、各因子の解釈を行った。その結果、第1因子に高い負荷量を示す項目は、「勉強道具などの忘れものをしたとき注意する」(.695)、「物を大切に使うように言う」(.692)、「机の中の整理やかばんの整頓などを注意する」(.667)、「名札・はんかちなど細かいことを注意する」(.662)、「授業中おしゃべりや手遊びを注意する」(.605)、「きまりを守ることにについて厳しく言う」(.591)、「予習や復習をきちんとするように言う」(.578)、「何回でも繰り返して読むように言う」(.560)、「板書したことをきちんとノートするように言う」(.534)、「自分の考えをはっきり言うように言う」(.533)、「学級のみんなが仲良くするように言う」(.471)の11項目であった。これらは、学校生活や授業中の規律・しつけに関する項目であるので、生活・学習に関する「規律・指導」の因子と命名した。第2因子は、「あなたの気持ちをわかってくれる」(.751)、「あなたと同じ気持ちになって何でも一緒に考えてくれる」(.713)、「何

表2 学級担任教師の指導行動に関する因子分析の結果

項目の内容	因子負荷量					共通性 h
	I	II	III	IV	V	
Q15 勉強道具などの忘れものをしたとき注意する	.695	.106	.200	.299	-.161	.649
Q5 物を大切に使うように言う	.692	.398	-.040	.080	.095	.655
Q7 机の中の整理やかばんの整頓などを注意する	.667	.403	.089	.116	.036	.630
Q2 名札・はんかちなど細かいことを注意する	.662	.360	.064	.073	-.072	.583
Q19 授業中おしゃべりや手遊びを注意する	.605	-.242	.079	.330	.157	.564
Q3 きまりを守ることにきびしく言う	.591	.280	-.062	.213	.039	.479
Q14 予習や復習をきちんとするように言う	.578	.100	.258	.042	.297	.500
Q28 何回でも繰り返して読むように言う	.560	-.256	.331	.081	.197	.534
Q26 板書したことをきちんとノートするように言う	.534	.166	-.079	.174	.245	.409
Q11 自分の考えをはっきり言うように言う	.533	.068	.362	.091	.192	.464
Q10 学級のみんなが仲良くするように言う	.471	.375	.075	.169	.289	.480
Q12 あなたの気持ちをわかってくれる	.185	.751	.086	-.069	.095	.619
Q13 あなたと同じ気持ちになって何でも一緒に考えてくれる	.036	.713	.168	.136	-.133	.574
Q4 何か困ったことがあるとき相談にのってくれる	.220	.634	.200	-.008	.094	.499
Q30 問題が解けない、先生は励まし元気づけてくれる	.094	.596	.002	.254	.380	.573
Q6 あなたが話したいことを聞いてくれる	.290	.528	.255	-.128	.310	.541
Q20 間違った答えにどのように間違っているか教えてくれる	.108	.495	.209	.046	.339	.418
Q9 間違った時、すぐ叱らないでなぜしたかを聞いてくれる	.170	.482	.304	.133	.076	.377
Q1 みんなと遊んでくれる	.016	.272	.654	-.100	-.225	.563
Q18 学習中机の間をまわって1人ひとりに教える	-.015	.131	.640	.126	.120	.457
Q8 解らないことを人にたずねたり自分で調べるように言う	.252	.087	.569	-.029	.180	.428
Q25 教科書以外にプリントなどの教材を使って授業を進める	.173	.246	.514	.186	-.339	.504
Q17 勉強の仕方がよくわかるように教える	.059	.289	.497	.284	.434	.602
Q22 授業中、教室全体の騒がしさを厳しく注意する	.300	.028	-.095	.709	.099	.613
Q24 授業中、授業に集中していないとき厳しく注意する	.252	.061	.045	.685	.012	.539
Q23 授業中、態度のふまじめさを厳しく注意する	.392	-.024	.291	.617	.067	.624
Q21 質問に答えられないようなときヒントを与えてくれる	-.051	.316	.309	.553	.247	.565
Q29 誰か間違った答を言ったとき笑ったりしないように言う	.156	.184	.057	-.014	.684	.530
Q27 大事な所に線を引いたり四角で囲んだりするように言う	.144	.072	.018	.196	.543	.360
Q16 勉強がよくわかるように説明する	.146	.406	.427	.283	.254	.514
因子分散	8.55	2.67	1.74	1.59	1.30	15.85
寄与率(%)	28.5	8.9	5.8	5.3	4.3	52.8

か困ったことがあるとき相談にのってくれる」(.634), 「問題が解けない時、先生は励まし元気づけてくれる」(.596), 「あなたが話したいことを聞いてくれる」(.528), 「間違った答えに、どのように間違っているかを教えてくれる」(.495), 「間違った時、すぐ叱らないでなぜしたかを聞いてくれる」(.482) の7項目であった。これらは、児童生徒への共感・支持的、配慮的行動であるので「配慮性」の因子と命名した。第3因子は、「みんなと遊んでくれる」(.654), 「学習中、机の間を回って1人ひとりに教える」(.640), 「解らないことを人にたずねたり自分で調べるように言う」(.569), 「教科書以外にプリントなどの教材を使って授業を進める」(.514), 「勉強の仕方がよくわかるように教える」(.497) の5項目であった。これらは、1人ひとりに対するわかる学習への支援の項目であるので「学習・思考支援」の因子と命名した。第4因子は、「授業中、教室全体

の騒がしさを厳しく注意する」(.709), 「授業中, 授業に集中していない時厳しく注意する」(.685), 「授業中, 態度のふまじめさを厳しく注意する」(.617), 「質問に答えられないようなときヒントを与えてくれる」(.553) の4項目であった。これらは, 授業中の態度や学習への取り組みに対する注意等の項目であるので, 「教師への注目喚起」の因子と命名した。第5因子は, 「誰か間違った答を言ったとき笑ったりしないように言う」(.684), 「大事な所に線を引いたり四角で囲んだりするように言う」(.543) の2項目において高い負荷量を示した。これらは, 授業の傾聴, 学習への集中を促す項目であるので, 学習への「注意集中促進」の因子とした。

2. 学級担任教師 (T1) の P-M 指導類型

以上の4因子のうち, その内容からみて, 第1因子「規律・指導」(11問), 第4因子「教師への注目喚起」(4問), 及び第5因子「注意集中促進」(2問) を, 目標(課題)達成機能, 即ち P 機能(行動)測定項目とし, 第2因子「配慮性」(7問) と第3因子「学習・思考支援」(5問) を集団維持・強化機能, 即ち M 機能(行動)測定項目とし, 学級単位及び個人(児童)単位での担任教師 (T1) の P-M 指導類型を決定した。即ち, P, M 行動に関する被調査者全員 (205名) の平均点, つまり P 得点, 3.90 ($SD=.51$), M 得点, 3.70 ($SD=.51$) を基に, 各学級及び各児童個人毎の P, M 得点が, それぞれ全体平均を上回る場合 PM 型とし, P 得点のみ上回る場合 P 型, M 得点のみ上回る場合 M 型とし, ともに下回る場合を pm 型とした。その結果, PM 型2学級(学級4, 6), M 型2学級(学級3, 5), そして pm 型2学級(学級1, 2)であった。TT との関連でみると TT^{II}型の下で, PM 型2学級, M 型1学級であるのに対し, TT^I型の場合には1学級が M 型で他の2学級は何れも pm 型であった。

3. 加配教師 (T2) の P-M 指導行動に関する因子分析の結果

表3 加配教師の指導行動に関する因子分析結果

項目の内容	因子負荷量			共通性 <i>h</i>
	I	II	III	
Q 8 授業中, 態度のふまじめさを厳しく注意する	.861	.044	.095	.753
Q 7 授業中, 教室全体の騒がしさを厳しく注意する	.825	.060	.136	.703
Q 4 授業中, おしゃべりや手遊びを注意する	.749	.013	-.038	.562
Q 9 授業中, 授業に集中していないとき厳しく注意する	.739	-.003	.238	.601
Q 2 勉強の仕方がよくわかるように教えてくれる	.048	.852	.029	.729
Q 1 勉強がよくわかるように説明する	.012	.843	.087	.719
Q 3 学習中机の間をまわって1人ひとりに教えてくれる	-.104	.580	.139	.367
Q 5 間違った答えにどのように間違っているかを教えてくれる	.239	.467	.367	.438
Q 10 教科書以外にプリントなどの教材を使って授業を進める	.355	.450	.199	.368
Q 13 何回でも繰り返して読むように言う	.118	.113	.747	.585
Q 12 大事な所に線を引いたり四角で囲んだりするように言う	-.089	.198	.623	.435
Q 14 誰かが間違った答を言ったとき笑ったりしないように言う	.138	-.071	.623	.412
Q 15 問題が解けない時, 先生ははげまし元気づけてくれる	-.012	.441	.580	.531
Q 6 質問に答えられないようなときヒントを与えてくれる	.170	.342	.469	.366
Q 11 板書したことをきちんとノートするように言う	.146	.062	.457	.234
因子分散	4.10	2.35	1.35	7.80
寄与率 (%)	27.4	15.6	9.0	52.0

表3は、加配教師の指導行動に関する因子分析の結果を示したものである。1つの因子に.450以上の因子負荷量を示し、他の因子が.450未満の因子負荷量を示す項目を基に、各因子の解釈を行った。その結果、第1因子に高い負荷量を示す項目は、「授業中、態度のふまじめさを厳しく注意する」(.861)、「授業中、教室全体の騒がしさを厳しく注意する」(.825)、「授業中、おしゃべりや手遊びを注意する」(.749)、「授業中、授業に集中していないとき厳しく注意する」(.739)の4項目であった。これらは、授業中の態度や学習への取り組みに対する注意等の項目であるので、「教師への注目喚起」の因子と命名した。第2因子は、「勉強の仕方がよくわかるように教えてくれる」(.852)、「勉強がよくわかるように説明する」(.843)、「学習中、机の間をまわって1人ひとりに教えてくれる」(.580)、「間違った答えにどのように間違っているかを教えてくれる」(.467)、「教科書以外にプリントなどの教材を使って授業を進める」(.450)の5項目であった。これらは、1人ひとりに対するわかる学習への支援の項目であるので、「学習・思考支援」の因子と命名した。第3因子は、「何回でも繰り返して読むように言う」(.747)、「大事な所に線を引いたり四角で囲んだりするように言う」(.623)、「誰かが間違った答を言ったとき笑ったりしないように言う」(.623)、「問題が解けない時、先生は励まして元気づけてくれる」(.580)、「質問に答えられないようなときヒントを与えてくれる」(.469)、「板書したことをきちんとノートするように言う」(.457)の6項目であった。これらは、学習方法や技能の形成に関係する項目であるので、「学習技能形成」の因子と命名した。

4. 加配教師 (T2) の P-M 指導類型

以上、3因子に関し、その内容からみて、第1因子「教師への注目喚起」(4問)及び第3因子「学習技能形成」(6問)は、P機能(行動)測定項目とし、第2因子「学習・思考支援」(5問)を、M機能(行動)測定項目とし、学級単位及び個人(児童)単位での加配教師(T2)のP-M指導類型を決定した。即ち、P、M行動に関する被調査者全員(205名)の平均点、つまりP得点、3.28($SD=.53$)、M得点、3.91($SD=.55$)を基に、各学級及び各児童個人毎の加配教師のP、M得点が、それぞれ全体平均を上回る場合PM型とし、P得点のみ上回る場合P型、M得点のみ上回る場合M型とし、ともに下回る場合をpm型とした。その結果、PM型2学級(学級1, 4)、M型1学級(学級6)、そしてpm型3学級(学級2, 3, 5)であった。TTの形態との関連でみると、TT^{II}型の下では、PM型、M型及びpm型がそれぞれ1学級ずつであるのに対し、TT^I型ではPM型の1学級を除くと他の2学級は何れもpm型であった。以上2, 4より、T1とT2を組み合わせると、TT^{II}型では、PM-PM、PM-M、及びM-pm型の3学級に対し、TT^I型では、pm-pm、pm-PM、そしてM-pmとなっており、TT^{II}型の指導下でPM型、M型と、逆にTT^I型ではpm型との結びつきが多くみられる。TT^{II}型での複数教師のP、M指導機能(行動)が、TT^I型に比べて強化されるものといえる。

5. TTの形態と担任・加配教師の指導類型の諸クロス集計の結果

表4、表5は、指導類型に関する、TTの形態(A)及び担任(B)・加配(C)の3要因モデル

表4 TTの形態と担任・加配教師の指導類型についての尤度比検定

変動源	χ^2_L	df	p
T T指導形態(A) × 担任指導類型(B)	54.314	3	<.01
T T指導形態(A) × 加配指導類型(C)	32.573	3	<.01
担任指導類型(B) × 加配指導類型(C)	46.047	9	<.01
(A) × (B) × (C)	- 4.713	9	ns
全体	128.216	24	<.01

表5 TTの形態と担任・加配教師の指導類型の諸クロス集計の尤度比検定と残差分析

変動源と人数	指導類型 (%)				調整後の残差			
	PM型	M型	P型	pm型				
5-1 TT指導形態 (A) × 担任指導類型 (B)								
「TT ^I 型」 n=104	15(14.4)	20(19.2)	16(15.4)	53(51.0)	-6.81**	1.03	0.95	5.49**
「TT ^{II} 型」 n=101	61(60.4)	14(13.9)	11(10.9)	15(14.9)	6.81**	-1.03	-0.95	-5.49**
$\chi^2_L=54.314, df=3, p<.01$								
5-2 TT指導形態 (A) × 加配指導類型 (C)								
「TT ^I 型」 n=104	25(24.0)	14(13.9)	23(22.1)	42(40.4)	-3.79**	-2.38*	3.08**	3.72**
「TT ^{II} 型」 n=101	50(49.5)	27(26.7)	7(6.90)	17(16.8)	3.79**	2.38*	-3.08**	-3.72**
$\chi^2_L=32.573, df=3, p<.01$								
5-3 担任指導類型 (B) × 加配指導類型 (C)								
PM n=76	45(59.2)	14(18.4)	7(9.20)	10(13.2)	5.16**	-0.43	-1.69 ⁺	-3.79**
M n=34	6(17.6)	9(26.5)	8(23.5)	11(32.4)	-2.51*	1.03	1.61	0.50
P n=27	12(44.4)	7(25.9)	4(14.8)	4(14.8)	0.91	0.83	0.03	-1.72 ⁺
pm n=68	12(17.6)	11(16.2)	11(16.2)	34(50.0)	-3.97**	-0.96	0.44	4.73**
$\chi^2_L=46.047, df=9, p<.01$								
5-4 TT指導形態 (A) × 担任指導類型 (B) × 加配指導類型 (C)								
PM n=15	5(33.3)	4(26.7)	3(20.0)	3(20.0)	-3.06**	-1.58	-1.29	-2.98**
「TT ^I 型」 M n=20	3(15.0)	3(15.0)	6(30.0)	8(40.0)	-1.54	-0.27	2.38*	1.55
P n=16	6(37.5)	3(18.8)	4(25.0)	3(18.8)	0.51	0.17	1.52	-0.53
pm n=53	11(20.8)	4(7.50)	10(18.9)	28(52.8)	-0.57	-1.29	2.53*	6.97**
PM n=61	40(65.6)	10(16.4)	4(6.60)	7(11.5)	8.92**	1.08	-0.73	-1.40
「TT ^{II} 型」 M n=14	3(21.4)	6(42.9)	2(14.3)	3(21.4)	-1.47	1.60	-0.31	-0.94
P n=11	6(54.5)	4(36.4)	0(0.00)	1(9.10)	0.59	0.90	-1.50	-1.62
pm n=15	1(6.70)	7(46.7)	1(6.70)	6(40.0)	-3.97**	0.13	-2.02*	-1.41
$\chi^2_L=-4.718, df=9, ns$								
計	75	41	30	59				

注 ** $p<.01$, * $p<.05$, + $p<.10$

による尤度比検定と、残差分析の結果を示したものである。表5-1は、TTの形態と担任の指導類型のAB集計である。担任教師の指導類型は、TT^{II}型の指導下で、PM型が60.4%と多いのに対し、TT^I型指導の場合には、pm型が51.0%と最も多く、対照的な結果を示している。表5-2のTTの形態(A)×加配教師(C)の残差分析によれば、加配教師の場合、TT^{II}型指導下でPM型が49.5%、次いでM型の26.7%と多く、TT^I型指導下ではpm型(40.4%)、P型(22.1%)が多くなっている。表5-3は、担任と加配の類型間の連関表である。結果によれば、担任がPM型の場合、加配

も PM 型 (59.2%)、担任が pm 型の場合、加配も pm 型 (50.0%) と同類型に認知される場合が多い。逆に、担任が pm 型で加配が PM 型、担任が PM 型で加配が pm 型の関係は有意に少なくなっている。表 5-4 によると、担任、加配ともに PM 型、即ち (PM-PM) 型が、TT^{II}型指導の下で 65.6% と極めて多いのに対し、TT^I型指導では、担任、加配ともに pm 型、即ち (pm-pm) 型が 52.8% と最も多く、対照的な結果を示している。

以上 2, 4, 5 の結果を総合すると、TT^{II}型の下で、担任、加配の指導類型が PM 型ないし M 型に、一方 TT^I型では、pm 型ないし P 型に強く認知 (評価) されている。TT^{II}型は、「完全習熟学習」に「習熟度別グループ学習」を組み合わせた複線型の指導体制である。従って、複数教師は、「完全習熟学習」に関わるとともに、それとの関連で群分けされた、少人数の習熟度別グループに対し新たな指導 (授業) を行うなど、学習・思考支援や教師への注目喚起、あるいは配慮的指導行動 (機能) 等の、いわゆる P, M 両機能 (行動) が、TT^I型に比較し強く認知 (評価) されたものといえる。以上 2, 4, 5 の結果は、仮説 1 を支持するものである。

6. 学校モラルに関する因子分析結果

表 6 は、学校モラルに関する因子分析の結果について示したものである。1 つの因子に .500

表 6 学校モラルに関する因子分析結果

項目の内容	因子負荷量				共通性 <i>h</i>
	I	II	III	IV	
Q20 友だちが困っているとき助け合う	.743	.171	.031	.137	.601
Q7 掃除を一生懸命している	.722	.110	.084	.258	.607
Q6 協力的で助け合っている	.715	.229	-.008	.296	.652
Q10 日直や係りの仕事を一生懸命している	.697	.183	.122	.232	.588
Q19 みんなで助け合って勉強している	.683	.101	.149	.371	.636
Q1 いつも一生懸命勉強している	.615	.087	.492	-.005	.628
Q5 もっと努力して勉強しようと思う	.516	.157	.231	-.294	.431
Q12 学校がいやになることがある	.112	.879	.122	.062	.805
Q13 学校を休みたくなることがある	.148	.863	.123	.077	.788
Q14 学校に行くのが楽しい	.298	.695	.192	.069	.614
Q3 授業中すすんで手をあげる	-.017	-.093	.778	.254	.678
Q15 授業中に勉強がわからなくなることがある	-.004	.206	.644	.063	.462
Q17 勉強は難しいばかりで面白くないと思う	.244	.405	.614	.062	.604
Q2 勉強は面白いと思う	.474	.376	.602	.066	.733
Q4 授業は楽しい	.488	.340	.555	.013	.662
Q11 学級会で意見が出やすい	.123	-.122	.199	.724	.594
Q18 学級会での話し合いはうまくいっている	.205	.208	.057	.650	.512
Q8 学級はよくまとまっている	.499	.254	.053	.561	.631
Q9 みんなで決めた学級の目当てを守っている	.427	.292	.192	.492	.546
Q16 勉強に対してやる気がなくなることがある	.287	.487	.363	.170	.480
因子分散	7.66	1.95	1.46	1.19	12.25
寄与率 (%)	38.3	9.8	7.3	6.0	61.3

以上の因子負荷量を示し、他の因子が .500 未満の因子負荷量を示す項目を基に、各因子の解釈を行った。その結果、第 1 因子に高い負荷量を示す項目は、「友だちが困っているとき助け合う」(.743)、「掃除を一生懸命している」(.722)、「みんなで助け合って勉強している」(.683)、「いつも一生懸

命勉強している」(.615),「もっと努力して勉強しようと思う」(.516)の7項目であった。これらは、学級での諸活動・友人関係での協力・助け合い等の項目であるので、「学級活動」の因子と命名した。第2因子は、「学校がいやになることがある」(.879),「学校を休みたくなることもある」(.863),「学校に行くのが楽しい」(.695)の3項目であった。これらは、学校が楽しい等の項目であるので、「学校満足」の因子と命名した。第3因子は、「授業中すすんで手をあげる」(.778),「授業中に勉強がわからなくなることがある」(.644),「勉強は難しいばかりで面白くないと思う」(.614),「勉強は面白いと思う」(.602),「授業は楽しい」(.555)の5項目であった。勉強が面白い・わかるなどの項目であるので、「学習への興味・関心」の因子とした。第4因子は、「学級会で意見が出やすい」(.724),「学級会での話し合いはうまくいっている」(.650),「学級はよくまとまっている」(.561)の3項目であった。これらは、学級での話し合いやまとまりに関する項目であるので、「学級連帯性」と命名した。

7. 学級及びTT形態別にみた学校モラル及び学力成就値(算数)の結果

表7は、学級における担任・加配教師のP-M指導行動型及びTTの形態別にみた学校モラルと算数の学力成就値(5乃至3段階評価)の結果について示したものである。その結果、学校モ

表7 学級(担任・加配指導類型)及びTT形態別にみた学校モラル・学力成就値(算数)

担任・加配指導 類型(TT形態)	学級活動	学校満足	学習への 興味・関心	学級連帯性	学校モラル 計	学力成就値 (算数/5段階)	学力成就値 (算数/3段階)
1 pm-PM「TT ¹ 」	3.21(.42)	3.58(.87)	3.22(.63)	2.97(.55)	3.25(.47)	3.36(.79)	2.11(.46)
2 pm-pm「TT ¹ 」	2.91(.56)	2.70(.90)	2.89(.72)	2.65(.61)	2.79(.45)	2.80(1.04)	1.94(.63)
3 M-pm「TT ¹ 」	3.58(.64)	3.67(1.00)	3.39(.72)	3.55(.58)	3.55(.53)	2.87(.81)	1.90(.40)
4 PM-PM「TT ¹ 」	4.32(.47)	3.83(.94)	3.66(.63)	3.53(.56)	3.83(.52)	2.94(.88)	2.06(.47)
5 M-pm「TT ¹ 」	3.59(.48)	3.92(.93)	3.75(.58)	3.12(.56)	3.59(.45)	3.17(.94)	2.09(.50)
6 PM-M「TT ¹ 」	3.76(.41)	3.94(.95)	3.65(.71)	3.76(.66)	3.78(.48)	3.97(.81)	2.59(.49)
・要因分散分析 (Tukey法)	$F=31.925,$ $df=5/199,**$ (4>6.5,3>1>2)	$F=8.404,$ $df=5/199,**$ (6.5,4.3,1>2)	$F=8.224,$ $df=5/199,**$ (5,4.6>1.2) (3>2)	$F=16.861,$ $df=5/199,**$ (6,3.4>5,1.2) (5>2)	$F=21.783,$ $df=5/199,**$ (4,6,5,3>1>2)	$F=7.229,$ $df=5/195,**$ (6>1,5,4,3,2)	$F=7.115,$ $df=5/195,**$ (6>1,5,4,2,3)
TT ¹ 型 $n=104$	3.22(.60)	3.31(1.02)	3.16(.72)	3.04(.68)	3.18(.57)	3.02(.92)	1.99(.52)
TT ¹ 型 $n=101$	3.90(.55)	3.89(.94)	3.68(.64)	3.46(.65)	3.74(.50)	3.32(.98)	2.22(.54)
t-検定	$t=8.41,df=203,$ **	$t=4.21,df=203,$ **	$t=5.43,df=203,$ **	$t=4.50,df=203,$ **	$t=7.43,df=203,$ **	$t=2.23,df=199,$ +	$t=3.06,df=199,$ **

注 ** $p<.01$, * $p<.05$, + $p<.10$

ラルの各因子及び「モラル計」の結果に関し何れも学級間に有意差が見出された。即ち、学級4(PM-PM)、学級6(PM-M)、学級5(M-pm)(何れも、TT¹型指導下の学級)において相対的に高く、TT¹型指導群の、学級1(pm-PM)及び学級2(pm-pm)において低く、学級3(M-pm)はその中間の結果を示している。即ち、担任教師の指導類型がPM型で、且つ加配がPM、M型の下で高く、逆に複数教師の指導類型が共にpm型である学級において低くなることが示唆される。また、TT形態間の比較ではTT¹型指導の学級群において、TT¹型指導の学級群よりも有意に高くなる結果を示している。

一方、算数の学力成就値(5乃至3段階評価)の結果についてみると学級間ならびにTTの指導形態別(TT¹型対TT¹型)間に何れも有意差ないし傾向差が見出された。即ち、学級間の比較では、TT¹型指導の学級6(PM-M型)において有意に高くなる結果を示している。この学級6を除く他の5学級についてみると、TT¹型指導の学級1(pm-M)及びTT¹型指導の学級5(M-pm)

表8 担任・加配教師の指導類型が学校モラル及び学力（算数）成就値に及ぼす効果

結果変数	担任教師 指導類型 (A)	加配教師 指導類型 (B)				計	分散分析結果 (Tukey法)
		PM	M	P	pm		
学級活動	PM	4.16(.53) (n=45)	3.87(.40) (n=14)	4.00(.35) (n= 7)	3.43(.48) (n=10)	3.99(.55) (n=76)	担任(A)** PM>M,P>pm 加配(B)** PM>M>P,pm A×B
	M	3.74(.39) (n= 6)	3.63(.31) (n= 9)	3.43(.55) (n= 8)	3.45(.55) (n=11)	3.55(.49) (n=34)	
	P	3.72(.52) (n=12)	3.78(.53) (n= 7)	3.07(.41) (n= 4)	3.07(.55) (n= 4)	3.54(.60) (n=27)	
	pm	3.18(.52) (n=12)	3.38(.47) (n=11)	2.91(.41) (n=11)	3.01(.63) (n=34)	3.08(.57) (n=68)	
	計	3.90(.63) (n=75)	3.67(.47) (n=41)	3.32(.61) (n=30)	3.17(.62) (n=59)		
学校満足	PM	4.04(.80) (n=45)	4.07(.90) (n=14)	3.71(.79) (n= 7)	3.03(.89) (n=10)	3.88(.90) (n=76)	担任(A) + PM>pm 加配(B)** PM,M>P, pm A×B
	M	4.22(.90) (n= 6)	4.22(.67) (n= 9)	3.21(1.00) (n= 8)	3.42(1.19) (n=11)	3.73(1.07) (n=34)	
	P	3.75(.94) (n=12)	3.48(.75) (n= 7)	3.08(.36) (n= 4)	2.83(1.59) (n= 4)	3.44(1.03) (n=27)	
	pm	3.39(.96) (n=12)	4.27(.63) (n=11)	2.73(.92) (n=11)	3.09(.96) (n=34)	3.27(1.03) (n=68)	
	計	3.90(.89) (n=75)	4.06(.81) (n=41)	3.13(.94) (n=30)	3.12(1.06) (n=59)		
学習への 興味・関心	PM	3.83(.60) (n=45)	3.83(.65) (n=14)	3.71(.51) (n= 7)	3.10(.52) (n=10)	3.72(.64) (n=76)	担任(A)** PM,M,P>pm 加配(B)** PM>P,pm ; M>pm A×B
	M	3.65(.20) (n= 6)	3.89(.43) (n= 9)	3.40(.53) (n= 8)	3.45(.64) (n=11)	3.59(.54) (n=34)	
	P	3.53(.63) (n=12)	3.51(.67) (n= 7)	3.45(.36) (n= 4)	2.75(.55) (n= 4)	3.40(.66) (n=27)	
	pm	2.90(.61) (n=12)	3.38(.85) (n=11)	2.85(.90) (n=11)	2.96(.62) (n=34)	3.00(.73) (n=68)	
	計	3.62(.67) (n=75)	3.67(.71) (n=41)	3.28(.75) (n=30)	3.06(.64) (n=59)		
学級 連帯性	PM	3.57(.52) (n=45)	3.57(.66) (n=14)	3.57(.73) (n= 7)	3.77(.86) (n=10)	3.65(.62) (n=76)	担任(A)** PM>M,P>pm 加配(B) A×B
	M	3.39(.36) (n= 6)	3.37(.53) (n= 9)	3.33(.67) (n= 8)	3.24(.84) (n=11)	3.32(.66) (n=34)	
	P	3.31(.42) (n=12)	2.95(.58) (n= 7)	3.08(.49) (n= 4)	3.08(.68) (n= 4)	3.15(.54) (n=27)	
	pm	2.97(.54) (n=12)	2.91(.53) (n=11)	2.76(.70) (n=11)	2.72(.50) (n=34)	2.80(.56) (n=68)	
	計	3.48(.56) (n=75)	3.24(.65) (n=41)	3.14(.75) (n=30)	3.02(.77) (n=59)		
学校 モラル 計	PM	3.92(.42) (n=45)	3.83(.49) (n=14)	3.75(.29) (n= 7)	3.33(.45) (n=10)	3.81(.47) (n=76)	担任(A)** PM>P,M>pm 加配(B)** PM,M>P,pm A×B
	M	3.75(.37) (n= 6)	3.78(.32) (n= 9)	3.34(.44) (n= 8)	3.39(.63) (n=11)	3.55(.51) (n=34)	
	P	3.58(.48) (n=12)	3.43(.52) (n= 7)	3.17(.34) (n= 4)	2.93(.60) (n= 4)	3.38(.55) (n=27)	
	pm	3.11(.43) (n=12)	3.49(.45) (n=11)	2.81(.42) (n=11)	2.94(.53) (n=34)	3.04(.53) (n=68)	
	計	3.72(.52) (n=75)	3.66(.49) (n=41)	3.22(.53) (n=30)	3.09(.58) (n=59)		

(次ページへ続く)

学力 成就値 (5段階)	PM	3.30(.79)	3.62(1.00)	3.00(1.07)	3.50(.92)	3.36(.90)	担任(A) * M,PM>P,pm 加配(B) A×B
	M	3.83(.90)	3.44(.96)	3.43(.90)	3.27(.86)	3.45(.96)	
	P	3.17(.90)	3.14(.64)	3.50(.50)	3.00(.71)	3.19(.77)	
	pm	2.45(.99)	3.09(1.08)	2.73(.86)	2.94(.94)	2.82(1.00)	
	計	3.19(.92)	3.35(.99)	3.07(.94)	3.10(.95)		
学力 成就値 (3段階)	PM	2.21(.51)	2.31(.61)	2.00(.53)	2.30(.46)	2.22(.53)	担任(A) * M,PM>P,pm 加配(B) A×B
	M	2.33(.47)	2.22(.42)	2.14(.35)	2.27(.62)	2.24(.49)	
	P	2.17(.37)	2.14(.35)	2.00(.00)	2.00(.00)	2.11(.31)	
	pm	1.73(.62)	2.18(.58)	1.73(.45)	1.97(.57)	1.91(.59)	
	計	2.14(.54)	2.23(.52)	1.93(.45)	2.08(.56)		

注 ** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .10$

及び学級4 (PM-PM) において高く、学級3 (M-pm) 及び学級2 (pm-pm) (何れも TT^I型指導学級) において低くなる結果を示している。一方、TTの形態別にみると、有意差(但し、学力成就値(3段階)の場合傾向差)がみられ、TT^{II}型指導下においてTT^I型指導よりも高くなっている。以上の結果は仮説2, 3を支持するものである。

8. 担任(T1)及び加配(T2)教師の指導類型と学校モラル及び学力(算数)成就値の結果

表8は、学級及びTTの指導形態の枠を外して個人別にみた、TTにおける担任(T1)及び加配(T2)のP-M指導類型と学校モラル及び学力(算数)成就値の結果について示したものである。まず、学校モラルの結果についてみると、各モラル因子及び「学校モラル計」において担任(T1)の指導類型(A)の主効果に有意差ないし傾向差(「学校満足」)が見出された。即ち、PM型において最も高く、次いでM型、P型と続き最低はpm型においてであった。一方、加配(T2)教師の指導類型(B)の主効果は、全てのモラル項目(因子)及び「学校モラル計」において有意差が見出された。即ち、PM型、M型において高く、P型及びpm型において低くなる結果が見出された。以上の結果は、三隅ら(1977, 1989)、佐藤・篠原(1976)、佐藤(1993)、佐藤・服部(1993)らのこれまでの結果とも一致するものである。担任(T1)と加配(T2)教師の指導行動型の交互作用(A×B)効果は何れのモラル項目においても有意な関係が見出されなかった。次に、学力成就値(算数)との関係についてみると、5ないし3段階の何れの評価においても、担任の指導類型(A)の主効果において有意差(5%水準)が見出された。即ち、M及びPM型においてP及びpm型より有意に高くなる結果を示している。

以上7, 8を総合すると、PMないしM型との結び付きの強い担任・加配教師の指導類型下で、また、この関係が多くみられるTT^{II}型の下で、学校モラル・学力成就値の結果が高くなるといえる。以上の結果は仮説2, 3を支持するものである。

総合的考察

本研究は、公立小学校において1年間にわたって行われたTT(算数)の指導形態と複数(担任・加配)教師のP-M指導類型出現との関係、ならびに学校モラル及び算数の学力成就値に及ぼす効果について分析したものである。TTの形態としては、「完全習得学習」(TT^I型)と「完全習得学習」に加えて「習熟度別グループ学習」を単元ごとに適宜行う(TT^{II}型)とが設定された。TT^I型は、単一集団(学級)で授業が行われる単線型の体制であるのに対し、TT^{II}型では、これに加えて別個に独立した習熟度別の授業が行われる複線型の指導体制である。結果は、TT^{II}型の指導体制の下で、教師のリーダーシップ機能、即ちP、M両機能がより強化され、担任及び加配教師の指導類型においてはPM型、M型が、一方、TT^I型の指導体制下では、P型、pm型がより多く見出された。これは、指導体制の違いによって、複数教師の指導行動が規定されてくることを示したものである。永田(1974)は、どのような形でリーダーシップが成立するか自体が、その状況の様々な要因によって規定されており、(指導者の指導行動類型)を、指導者の態度、あるいは技術としてとらえることは、不可能であるといわなければならないと述べている。即ち、リーダーシップは、単に指導者個人の態度や行動、技術(重要な要因ではあるが)を問題にするだけでなく、リーダーシップの機能の発生や強化に関わる体制のあり方や状況の諸要因について分析していくことが必要であろう。なお、学校モラル及び学力成就値の結果に関しては、PM型の下で最も高く、次いでMないしP型、そしてpm型において最も低くなる結果が見出された。かくて、以上の結果を総合していえることは、学校を、単一集団(学級)で授業を行う単線型の指導体制から、単一集団(学級)での授業に加えて、習熟度別グループ授業を適宜且つ弾力的に組み合わせた複線型の指導体制にしていくことが必要であろう。いわば、学校の中に、学校とある意味での塾の機能を共存させる指導体制といってもよいであろう。

<付記> 本研究の一部は、日本グループ・ダイナミックス学会第42回大会(1994:九州大学)において発表された(佐藤・坂田, 1994)。なお、データ分析に当たっては、本学部篠原弘章教授によるコンピュータ・プログラム<篠原(1984, 1989)>を使用させていただいた。記して、感謝の意を表します。

引用文献

- 加藤幸治 1991 学級規模に関する研究(1) - 「完全習得学習」におけるティーム・ティーチングのもたらす教育効果の検討 - 上智大学教育学論集, 25, 46-75.
- 加藤幸治 1993 ティーム・ティーチングの評価 教職員配置改善研究会編 教師のためのティーム・ティーチング実践事例集, 165-171.
- 加藤幸治 1994 ティーム・ティーチングを生かす先生 図書文化社.
- 加藤幸治 1998 ティーム・ティーチングの現状とこれからの課題 指導と評価, 44 (3), 6-10.
- 神山知子 1994 昭和40年代の協力指導組織研究の特質 - ティーム・ティーチングの導入・展開を中心に - 筑波大学教育学論集, 18 (2), 27-40.
- 三隅二不二 1984 リーダーシップ行動の科学 [改訂版] 有斐閣.
- 三隅二不二・矢守克也 1989 中学校における学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度とその妥当性に関する研究 教育心理学研究, 37, 46-54.
- 三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ 1977 教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究 教育心理学研究, 25, 157-166.
- 永田良昭 1974 教育における小集団研究の反省と今後の課題 広田君美監修・上田和男編集 小集団をみつめて

人間の科学社 39-50.

- 佐藤静一 1993 学級「集団」・生徒「個人」次元の学級担任教師のPM式指導類型が生徒の学校モラルに及ぼす交互作用効果 実験社会心理学研究, **33**, 52-59.
- 佐藤静一・服部 正 1993 学級「集団」・児童「個人」次元の学級担任教師のPM式指導類型が児童の学校モラルに及ぼす交互作用効果 実験社会心理学研究, **33**, 141-149.
- 佐藤静一・坂田昭裕 1994 ティーム・ティーチングにおける学級担任教師及び加配教師の指導行動が学力及び学校モラルに及ぼす効果 日本グループ・ダイナミクス学会第42回大会発表論文集 72-73.
- 佐藤静一・篠原弘章 1976 学級担任教師のPM式指導類型が学級意識及び学級雰囲気 に及ぼす効果 —数量化理論第Ⅱ類による検討— 教育心理学研究, **24**, 235-246.
- 下村哲夫 1995 日本型ティーム・ティーチングの問題点 児童心理, **49** (6), 106-111.
- 下村哲夫 1997 教育のみらい学校のゆくえ 教育出版.
- 篠原弘章 1984 行動科学のBASIC 第2巻 実験計画法 ナカニシヤ出版.
- 篠原弘章 1989 行動科学のBASIC 第5巻 ノンパラメトリック法 ナカニシヤ出版.